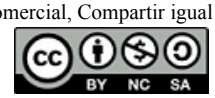
“Desde nuestra escuelita, hacer que esa revolución se vaya dando”. Valoración del profesorado de Educación Básica sobre un diplomado de formación continua con perspectiva de género. Artículo de Patricia Nolasco Clemente y Carolina Andrea Alday Mondaca. Praxis educativa, Vol. 29, N°3 septiembre - diciembre 2025. E-ISSN 2313-934X. pp.1-22. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290321

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS educativa
Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis

ARTÍCULOS

“Desde nuestra escuelita, hacer que esa revolución se vaya dando”. Valoración del profesorado de Educación Básica sobre un diplomado de formación continua con perspectiva de género

"From Our Little School, Making That Revolution Happen". Evaluation of Basic Education Teachers in a Continuing Education Diploma Program with a Gender Perspective

"Da Nossa Escolinha, Fazendo com que essa Revolução Aconteça". Avaliação do Professorado da Educação Básica sobre um Diplomado de Formação Continuada com Perspectiva de Gênero

---

Patricia Nolasco Clemente
Centro Regional de Educación Normal, México
patricia.nolasco983@jaliscoedu.mx
ORCID 0009-0003-2545-3006

Carolina Andrea Alday Mondaca
Universidad Católica del Norte, Chile.
carolina.alday@uleth.ca
ORCID 0000-0001-5470-831X

Recibido: 2025-02-01 | **Revisado:** 2025-05-21 | **Aceptado:** 2025-05-26

Resumen

El presente artículo examina las valoraciones de docentes que participaron en un diplomado de formación continua con perspectiva de género. Su propósito fue sensibilizar al personal de educación básica sobre temas de género y promover la reflexión crítica para integrar esta perspectiva en sus prácticas pedagógicas. La investigación corresponde a un estudio cualitativo descriptivo. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que participaron del diplomado. El análisis aborda aspectos positivos, desafíos, aspectos por mejorar y la relevancia del programa. Los resultados destacan el papel clave de quienes fungen como formadores, la necesidad de crear espacios que fomenten el intercambio de saberes entre pares, el autoaprendizaje y la reflexión sostenida sobre la práctica docente. Asimismo, se identifican barreras que limitan la participación docente en la formación continua en función del género.

Palabras Clave: análisis cualitativo, educación, formación continua, formación de docentes, práctica pedagógica.

Abstract

This paper examines the assessments of teachers who participated in a continuing education diploma program with a gender perspective. The program aimed to raise awareness among elementary school educators about gender issues and promoted critical reflection to reframe and integrate this perspective into their teaching practices. This study followed a descriptive qualitative research design. Semi-structured interviews were conducted with 12 teachers from preschool, primary, and secondary education levels who completed the program. The analysis explores positive aspects, challenges, areas for improvement, and the overall relevance of the program. Findings highlight the key role of facilitators, the need to create spaces that encourage peer knowledge exchange, self-directed learning, and sustained reflection on teaching practices. Additionally, the study identifies gender-based barriers that hinder teachers’ participation in continuing education.

Keywords: qualitative analysis, education, permanent education, teacher training, pedagogical practice.

Resumo

O presente artigo examina as avaliações de docentes que participaram de um diploma de formação continuada com perspectiva de gênero. Seu propósito foi sensibilizar o corpo docente da educação básica sobre questões de gênero e promover a reflexão crítica para ressignificar e integrar essa perspectiva em suas práticas pedagógicas. A pesquisa corresponde a um estudo qualitativo descritivo. Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas com docentes dos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que participaram do diploma. A análise aborda os aspectos positivos, desafios, pontos a serem melhorados e a relevância do programa. Os resultados destacam o papel fundamental de quem atua como formador, a necessidade de criar espaços que fomentem a troca de saberes entre pares, o autoaprendizado e a reflexão contínua sobre a prática docente. Além disso, identificam-se barreiras que limitam a participação docente na formação continuada em função do gênero.

Palavras Chaves: análise qualitativa, educação, formação continuada, formação de docentes, prática pedagógica.

Introducción

En el campo de la educación, la formación docente ha sido tradicionalmente fragmentada en etapas diferenciadas, lo que ha generado debates sobre la continuidad y coherencia de los procesos de aprendizaje profesional. Frente a esta diversidad de enfoques, Marcelo (1993) propone el concepto de desarrollo profesional docente, el cual: “supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (p.72). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se entiende como un proceso continuo, sistemático y organizado de aprendizaje, mediante el cual: “adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (Marcelo, 1993, p. 13).

De esta forma, abarca tanto a profesionales en formación como en servicio, extendiéndose a lo largo de toda su carrera docente. Complementariamente, Vaillant (2020) define el desarrollo profesional como un proceso continuo, integral y reflexivo que promueve el crecimiento personal, el aprendizaje autónomo y una actitud crítica hacia la enseñanza, acompañado de un compromiso con la calidad educativa. Además, destaca que este aprendizaje se genera tanto de forma individual como colectiva, en interacción con el contexto y a través del trabajo colaborativo entre pares.

Vezub (2013, 2019) utiliza el término desarrollo profesional, planteando la formación docente como un proceso continuo y de larga duración que integra tanto la formación inicial como continua. Retomando a Christopher Day, señala que este concepto abarca:

> Todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo [sic], grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrollo críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas (...) en cada fase de su vida docente. (como se cita en Vezub, 2013, p. 10)

En otras publicaciones, la autora introduce el concepto desarrollo profesional continuo para referirse a las actividades/oportunidades formativas del profesorado que siguen a la formación inicial (Vezub, 2007).

Desde otro enfoque, Imbernon y Canto (2013) cuestionan la equiparación entre formación permanente y desarrollo profesional, al considerar que esta asociación reduce este último concepto a una visión limitada, al asumir que la formación es la única vía para el crecimiento profesional del profesorado. En su análisis, destacan que el desarrollo profesional docente está determinado por: “diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral, el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, entre otros” (p. 2). Desde esta perspectiva, se reconoce que el avance en la trayectoria profesional del cuerpo docente depende de una variedad de elementos que pueden facilitarlo o dificultarlo. Imbernón y Canto (2013) definen el desarrollo profesional como: “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las

creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 4).

Finalmente, Cordero-Arroyo y Vázquez (2022) distinguen entre formación inicial y continua. Mientras que la formación inicial se refiere a un: “periodo formativo acotado a cuatro años de licenciatura” (p. 21), la formación continua es aquella que:

> Se ofrece a todos los actores educativos (sic) a lo largo de su vida profesional, desde el ingreso hasta la jubilación. Puede tener diversos fines específicos, como la actualización, la nivelación o la capacitación, y se imparte mediante diversas modalidades didácticas: cursos, talleres, seminarios, diplomados, asesoramiento en aula, asesoramiento en la escuela, etcétera. (Cordero *et al.*, 2017, p. 9)

En contraste con enfoques anteriores, Cordero-Arroyo y Vázquez (2022) definen el término desarrollo profesional como un concepto distinto, que engloba una serie de factores, tales como la formación inicial y continua, las condiciones institucionales del centro escolar, la carrera docente y la evaluación. En este estudio, se adopta la definición propuesta por Cordero *et al.* (2017), ya que se ajusta al contexto de la investigación y por ser la noción de formación continua más referida en la legislación mexicana (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) y en los lineamientos de las autoridades educativas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

En el contexto mexicano, se han identificado principalmente dos modelos de formación continua: la vertiente individual y la colectiva (Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022). La primera se vincula con procesos formativos orientados al ingreso, promoción y evaluación docente, los cuales son regulados por la SEP como el organismo rector encargado de establecer lineamientos, programas y políticas para el desarrollo profesional del magisterio. Por otro lado, la segunda contempla la formación en la escuela, que puede darse a través del trabajo colegiado en los consejos técnicos escolares (CTE), los cuales se realizan cada mes con el objetivo de analizar, reflexionar y diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a fortalecer las prácticas docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Particularmente, durante el sexenio[1] 2018-2024, los CTE se han consolidado como espacios destinados a la discusión y análisis del nuevo plan de estudios, promoviendo la apropiación por parte del cuerpo docente y su implementación en las aulas. Esta investigación se centra en la vertiente individual.

Respecto a la carrera docente en México, Cuevas y Rangel (2019) identifican tres etapas. La primera, de 1930 a 1992, es descrita como credencialista, pues se basaba en la “acumulación de acciones formativas y en los años de antigüedad en el servicio” (p. 10) como base para el acceso a mejores condiciones salariales, aumento de horas y promoción a puestos directivos. La segunda etapa, de 1993 a 2012, combina el esquema credencialista con un enfoque meritocrático, debido a la implementación del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), que promovía un sistema de estímulos de pago por mérito. La tercera etapa, correspondiente al periodo 2013-2017, adoptó una estructura centrada en principios meritocráticos, en la que el ingreso, la promoción y la permanencia del profesorado se determinaron con base en la evaluación de su desempeño individual. Sostenemos que, desde el sexenio anterior (2018-2024) y en la actualidad, se ha retornado al esquema credencialista-meritocrático. Esto se refleja en el papel que desempeñan los cursos de formación continua en los procesos de evaluación docente, así como en las políticas y

[1] Periodo de seis años correspondiente a una administración presidencial.

criterios aplicados para el ingreso, la promoción y la evaluación del desempeño, los cuales operan bajo un esquema de incentivos (Navarrete-Cazales, 2023; Zamora-Alvarado y Juárez, 2022).

Contexto y características del diplomado de formación continua

En 2019, se implementó una reforma constitucional en el ámbito educativo, que estableció las bases de la Nueva Escuela M exicana (NEM). Este proyecto tiene como propósito: “el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (DOF, 2019, p. 6).

La reforma impulsó la implementación de un plan de estudios que generó controversia al alejarse de enfoques previos y recomendaciones internacionales, proponiendo, en su lugar, un modelo educativo adaptado a las particularidades sociales y culturales del país (Díaz-Barriga *et al*., 2023). Esta propuesta ha sido objeto de diversos análisis que reflexionan sobre sus posibilidades, límites y aportaciones (Díaz-Barriga *et al*., 2023). En este plan de estudios, se incorpora transversalmente la perspectiva de género, y se estableció como una de las prioridades en la formación del profesorado:

> *Promover la igualdad entre hombres y mujeres, a través de la formación continua en Educación Básica*. Sensibilizando a las maestras y los maestros respecto a la importancia de construir y consolidar la igualdad sustantiva entre las personas, a partir de considerar temas transversales en torno a los roles y estereotipos de género, prevención de la discriminación, violencia y desigualdad, reasignación de responsabilidades dentro de la escuela y el hogar para la convivencia igualitaria, uso de lenguaje incluyente y no sexista, prevención del abuso sexual infantil, igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, derechos sexuales y reproductivos. (SEP, 2023, p. 17)

En México, la SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD), establece las políticas y prioridades nacionales para la formación continua. Debido al carácter federal del país, la responsabilidad de capacitar a personal docente en temas de género recae en el área de formación continua de cada Estado, ya que no existe una estrategia unificada a nivel nacional (Manrique-Bandala, 2021). Esto provoca que la oferta formativa varíe en función de las decisiones y los recursos de cada entidad federativa.

El diplomado *Prácticas educativas para fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres* formó parte de la oferta extracurricular de cursos de formación continua de 2023, dirigido al personal educativo de nivel básico en el estado de Colima, México. Con una duración de 120 horas, el diplomado se llevó a cabo entre el 5 de octubre y el 9 de diciembre a través de sesiones presenciales semanales y virtuales, impartiéndose simultáneamente en diversos municipios de la entidad. A continuación, se presentan los contenidos principales abordados en el diplomado:

Tabla 1
Contenidos principales del diplomado

1. Conceptos clave de género en la práctica educativa
2. Las caras de la desigualdad: Interseccionalidad
3. Procesos de socialización del género
4. Estereotipos de género en la escuela
5. La inclusión en la educación
6. Formación docente para la inclusión
7. Buenas prácticas docentes con perspectiva de género
8. Ámbitos de aplicación de las buenas prácticas I
9. Ámbitos de aplicación de las buenas prácticas II
10. Proyecto (s) comunitarios con perspectiva de género I
11. Proyecto (s) comunitarios con perspectiva de género II

Fuente: elaboración propia.

En el diseño de los contenidos, se priorizó la vinculación con el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (SEP, 2022). Como producto final, quienes participaron del diplomado desarrollaron un proyecto comunitario, metodología didáctica recomendada por la NEM (SEP, 2022). Para ello, se proporcionaron pautas específicas que facilitaran la incorporación de la perspectiva de género en la construcción, planeación y gestión de dichos proyectos. A través de esta metodología, se buscó articular los saberes del profesorado con su contexto inmediato, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad, y contribuyendo así a la transformación social de su entorno.

En el Estado de Colima, instituciones como la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad de Colima (UCOL) han implementado previamente programas de formación continua con perspectiva de género dirigidos al personal educativo de nivel básico (Facultad de Pedagogía UCOL, 2023). No obstante, las experiencias docentes derivadas de estas iniciativas no han sido sistematizadas de forma consistente, lo que dificulta su análisis y replicabilidad. Por ello, este trabajo busca contribuir a documentar y examinar una experiencia reciente que pueda servir como modelo para el diseño e implementación de futuras acciones en este ámbito.

La necesidad de examinar los procesos de formación continua con perspectiva de género se fundamenta en diversas razones. Primero, los estudios orientados a analizar y evaluar el impacto de estos procesos son todavía escasos (Alliaud y Vezub, 2014; Cano, 2016; Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Jiménez y Torres, 2019; León y Cordero-Arroyo, 2024; Ornelas *et al.*, 2016). Tal como indica Vezub (2021), la formación continua: "ha sido un campo fértil en prácticas y experiencias, más profuso en políticas, intervenciones y programas, pero ha sido poco abordado desde la investigación educativa" (p. 31).

Segundo, la mayor parte de la investigación se ha centrado en la relación entre los procesos de formación continua y las políticas educativas (Delgado, 2023; Cordero-Arroyo, 2015; Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Jiménez y Torres, 2019; Manrique-Bandala y Huerta, 2023; Romero, 2022), dejando de lado la perspectiva del cuerpo docente sobre su propio proceso formativo (Bazán *et al.*, 2010; Vezub, 2013). En tercer lugar, la falta de un

seguimiento efectivo por parte de las instituciones/autoridades educativas respecto a los procesos de formación continua (Cervantes, 2020; Manrique-Bandala, 2021; Messina, 2001; Navarrete-Cazales, 2023; Zamora-Alvarado y Juárez, 2022). Por último, destaca la ausencia de investigaciones que se centren en la formación continua implementada en las diversas entidades federativas de México, lo que constituye una línea de investigación aún pendiente (Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022).

Metodología

La investigación corresponde a una investigación cualitativa descriptiva (Merriam y Tisdell, 2016). Se proporcionó un consentimiento informado a las personas interesadas en participar, dándoles la oportunidad de revisarlo y plantear las preguntas que consideraran necesarias. Una vez firmado el consentimiento, se programaron las sesiones de entrevista de acuerdo con la disponibilidad de cada participante.

Participantes

El proceso de selección de las personas participantes se basó en el muestreo socioestructural de Mejía (2000), el cual identifica características socioestructurales clave que influyen en la experiencia de las personas (Yin, 2008). Este enfoque se deriva de la lógica de la selección de casos negativos en estudios comparativos (Neiman y Quaranta, 2006; Stake, 1999; Yin, 2008), buscando abarcar un amplio espectro de experiencias al seleccionar participantes que representen diferentes polos de una identidad relevante. Por ejemplo, si se entrevista a una maestra en una escuela urbana, luego se entrevista a un maestro en una escuela rural. Esto permite generar un modelo proyectado flexible y no probabilístico para la muestra (Verd, 2021a). Analizar cómo ocurre un fenómeno bajo diferentes condiciones hace posible descubrir si el fenómeno se comporta de manera diferente en disímiles contextos o circunstancias (Flyvbjerg, 2004; Verd, 2021b).

17 personas fueron invitadas inicialmente a participar del estudio. Cinco docentes declinaron la realización de la entrevista argumentando dificultades personales o falta de disponibilidad horaria debido a la carga laboral.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 12 personas. Nueve personas (75 %) se identificaron como mujer y tres personas (25 %) se identificaron como hombre. Debido a que la docencia es una carrera altamente feminizada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f.), consideramos la identidad de género como un elemento relevante del análisis.

En cuanto a su formación profesional, 11 personas (91.67 %) tenían una licenciatura en pedagogía/educación, y una de ellas tenía una licenciatura en otra área (8.33 %). Cuatro personas (33.33 %) contaban con una maestría en educación y una persona (8.33 %) tenía una maestría incompleta.

En relación con el tipo de institución educativa por nivel, ocho personas (66.67 %) trabajaban en escuela primaria (EP), una persona (8.33 %) en escuela secundaria (ES), dos personas (16.67 %) en escuela secundaria técnica (EST), y dos personas (16.67 %) en escuela preescolar (EPE). El total supera el 100 % debido a que algunas personas trabajaban en dos o más instituciones.

En cuanto al tipo de institución educativa por ubicación, una persona (8.33 %) trabajaba en una escuela semirural, nueve personas (75 %) en una escuela urbana, tres

personas (25 %) en una escuela rural, y una persona (8.33 %) en una escuela semiurbana. Tres personas (25 %) cumplían una doble función de docencia y dirección en su institución educativa. En cuanto a los años de servicio, la muestra tiene una media de 18.83 años, una desviación estándar de 12.66 años, y un rango de 4 a 39 años.

Dada la temática del diplomado, consideramos relevante indagar si las personas se identificaban como parte de la comunidad LGBTIQA+ y si mantenían algún tipo de conexión con ella que pudiera motivar su participación en el programa. De las 12 personas encuestadas, una persona (8.33 %) manifestó ser parte de dicha comunidad . En cuanto a a su vínculo , ocho personas (66.67 %) informaron tenerlo a través de un familiar, dos personas (16.67 %) a través del estudiantado, seis personas (50 %) a través de amistades, una persona (8.33 %) a través de un compañero de trabajo, una persona (8.33 %) a través de su pareja, y dos personas (16.67 %) declararon no tener ningún vínculo con ella . El total supera el 100% debido a que algunas personas indicaron tener vínculos a través de múltiples vías.

Producción de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas para producir datos entre el 13 de diciembre del 2023 y el 20 de enero del 2024. Se aplicó una prueba piloto que permitió refinar el guion, ajustado el orden y formulación de algunas preguntas .

Las entrevistas se realizaron en cafeterías, restaurantes y escuelas que cumplieran con las condiciones para realizarlas sin interrupciones; y fueron grabadas en audio en un teléfono inteligente, el cual contó con una clave de acceso para resguardar la confidencialidad y el anonimato de los datos producidos. Se tomaron notas de campo como parte del proceso reflexivo. En estas notas, no se incluyeron datos que permitieran la identificación de las personas participantes. Su duración promedio fue de 47.73 minutos, con un rango de 23 a 78 minutos. Cabe destacar que la persona que impartió el diplomado también estuvo a cargo de la recolección de datos, las consecuencias de esta decisión metodológica serán abordadas en la discusión.

Análisis de datos

Para analizar los datos, nos basamos en el método comparativo constante que se desprende de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Se realizó codificación abierta, axial y selectiva de las entrevistas en una computadora que tiene clave de acceso.

Los códigos se generaron a partir de los datos producidos (Piovani y Krawczyk, 2017), y se organizaron dentro de los tres ejes centrales que el equipo de investigación definió como: 1) datos de caracterización de las personas participantes; 2) evaluación de la propuesta formativa; 3) impacto de la propuesta formativa; y 4) proyecto comunitario. En el presente artículo, comentaremos sobre los ejes 1 y 2. Los ejes 3 y 4 serán abordados en subsecuentes publicaciones.

La saturación se consiguió en la entrevista número nueve. Sin embargo, dada la proyección generada con el muestreo socioestructural (Mejía, 2000), se realizaron tres entrevistas más para contar con el testimonio de personas que poseían características distintivas, cuyas experiencias podrían generar divergencias.

La calidad de la investigación fue resguardada de acuerdo a los criterios propuestos por Yin (2008) y desarrollados por Quaranta (2021): confiabilidad, credibilidad, confirmabilidad y dependabilidad de los datos, los cuales fueron asegurados a través de acciones que se tomaron en diferentes etapas de la investigación: 1) diseño de la investigación: se revisó la teoría existente, se utilizó la replicación teórica mediante la

búsqueda de casos negativos, se diseñó un protocolo de producción de datos y un protocolo para documentar los procedimientos seguidos a lo largo de la investigación; 2) producción de información: se utilizaron múltiples fuentes de evidencia (diferentes participantes), se estableció una cadena de evidencia, se realizó la codificación de las entrevistas y se desarrolló una base de datos; 3) análisis de la información: se generaron cuadrículas de análisis de datos en las que se incluyeron textos y notas de las investigadoras, se realizó la triangulación en el análisis de datos y hallazgos de investigación entre investigadoras, se llevaron a cabo procesos de reflexión constante y se consideró la información di/convergente emergente en la producción de datos (Flyvbjerg, 2004).

Otro criterio que consideramos fue la transferibilidad (Quaranta, 2021), que surge del análisis realizado por la persona que lee el informe de los resultados de la investigación. Para lograr una adecuada transferibilidad, se hicieron descripciones detalladas del proceso de investigación y los datos producidos, así como detalles de los criterios éticos y las consecuencias políticas que se tuvo a lo largo del desarrollo del estudio (Arthur, 2005; Hammersley, 2007).

Resguardo de la confidencialidad y el anonimato

Con el objetivo de proteger la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, se generaron códigos con los cuales se identificaron las entrevistas. El código se generó considerando: tipo de institución educativa, iniciales, identidad de género y años de servicio. Los códigos generados a partir de esa información quedaron de la siguiente manera: "EP_N.L._M_20", significando EP: escuela primaria; iniciales: N.L.; género: mujer, años de servicio como docente: 20. En la Tabla 2, se encuentran los códigos generados para cada entrevista y sus significados.

Tabla 2
Codificación entrevistas

Código	Tipo de institución educativa	Iniciales	Identidad de género	Años de servicio
EPE_M.G._M_34	Escuela preescolar	M.G.	Mujer	34
EPE_L.A._M_10	Escuela preescolar	L.A.	Mujer	10
EP_ES_L.E._M_6	Escuela primaria y escuela secundaria	L.E.	Mujer	6
EP_L.C._M_12	Escuela primaria	L.C.	Mujer	12
EP_J.L._H_18	Escuela primaria	J.L.	Hombre	18
EP_A.C._M_12	Escuela primaria	A.C.	Mujer	12
EP_J.R._H_34	Escuela primaria	J.R.	Hombre	34
EP_E.V._M_18	Escuela primaria	E.V.	Mujer	18
EP_E.R._M_22	Escuela primaria	E.R.	Mujer	22
ES_T.G._M_4	Escuela secundaria	T.G.	Mujer	4
EST_A.Z._M_39	Escuela secundaria técnica	A.Z.	Mujer	39
EST_L.R._H_4	Escuela secundaria técnica	L.R.	Hombre	4

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se identifican las siguientes categorías emergentes organizadas en cuatro ejes: 1. aspectos positivos del diplomado; 2. Retos; 3. aspectos por mejorar del diplomado; y 4. relevancia. Detallaremos los resultados a continuación.

Aspectos positivos del diplomado

Las personas participantes de la investigación destacan como un aspecto positivo la formación, preparación y dominio del tema de la persona facilitadora del diplomado:

> Una de las características que debe de tener la asesora o el tallerista o el conferencista es dominar el tema. Y yo veía que usted lo dominaba en todo y sabe mucho, tiene mucho conocimiento sobre el tema. Entonces, eso es lo que le da a uno confianza, que uno va y que si pregunta le van a decir la verdad, te van a contestar tu duda, a disiparla. Y no importa que no sea la misma visión, porque sabemos que no debemos de tener la misma visión o el mismo punto de vista, pero por lo menos te van a quitar esa duda y vas a venirte con una visión diferente. (EPE_M.G._M_34)

El profesorado también resalta la importancia de contar con personal capacitado que pueda resolver dudas de manera efectiva, ofrecer orientación para la elaboración de productos y explicar conceptos de forma clara, facilitando así su integración adecuada en proyectos, planeaciones o clases:

> Una persona que esté preparada, con calma, y que te explique con calma, con conceptos que comprendas, es muy padre, o sea, usted sí nos hablaba con mucha propiedad, con conceptos que tal vez no conocíamos, pero siempre usted tenía como la paciencia de explicar una y otra vez. (EPE_L.A._M_10)

En contraste, se ha señalado que, en los procesos de formación continua, se suele descuidar la selección del perfil de quienes imparten diplomados o cursos, lo que impacta directamente en la motivación del profesorado y en su experiencia de aprendizaje.

> He tomado otros diplomados, otros cursos de formación continua que ha llevado a cabo la Secretaría de Educación, y siempre me daban una flojera, así, perdón que lo diga, me daban mucha flojera porque el maestro facilitador, para empezar, no domina el tema, no trae material preparado, siempre los siento todos los cursos como improvisados, como hechos a la carrera, entonces siempre veía la convocatoria y era así como que, “ay, ¿tomo o no tomo un curso?”. Y digo, “voy, no voy, voy para que me toque un facilitador que no me llama, no me atrae, y aparte el tema no lo domina”. (EP_ES_L.E._M_6)

La formación continua del profesorado sigue siendo un campo de investigación emergente. En este contexto, otra línea de investigación pendiente se refiere al perfil, las características y las condiciones de formación de las personas que actúan como facilitadoras de estos programas (Jiménez y Torres, 2019). A pesar de que las personas formadoras de formadores desempeñan un papel clave en estos procesos, la información sobre sus

características y capacidades sigue siendo escasa (Cano, 2016; Vaillant, 2020). Reza *et al.* (2023) señalan:

> El Formador de Formadores es una pieza clave de cualquier sociedad, pues es la figura responsable de facilitar los conocimientos de una manera clara y entendible, para generar una cadena de conocimientos entre otros individuos, que también podrán fungir como comunicadores de los contenidos. (p. 9)

Lo anterior resalta la importancia de establecer mecanismos que garanticen la calidad en la impartición de los programas de formación continua.

El segundo aspecto positivo que destacan las personas participantes se refiere a los contenidos abordados a lo largo del diplomado, señalando su compatibilidad con el plan de estudios actual, así como su flexibilidad para adaptarlos a sus contextos y utilidad en la construcción del proyecto comunitario con perspectiva de género implementado en sus escuelas:

> Van de acuerdo con lo que vivo, lo que estoy viviendo en mi contexto. Están completamente... no son... no están descontextualizados de la realidad. Entonces yo considero que sí empatan, no es algo que está desfasado completamente de lo que, a pesar de que soy de una comunidad, nada desfasada de mi contexto. Entonces sí se puede incluir, se podría decir, sí hubo un complemento entre lo que aprendes, entre el propósito que se quiere lograr en cada sesión y entre lo que yo apliqué en mi proyecto de cada sesión. Y sí empataba, porque si me hubiera parecido un poco aburrido, a lo mejor si no tuviera nada que ver o estuviera como muy futurista o muy bajo de una realidad que a lo mejor no existe. (EP_A.C._M_12)

Este testimonio resalta la alineación entre los contenidos del diplomado y las necesidades reales del cuerpo docente. Sin embargo, se identifica como una problemática recurrente que las ofertas formativas dirigidas al profesorado, en su mayoría, se presentan como propuestas aisladas, descontextualizadas y desvinculadas de la práctica. Estas formaciones suelen ser genéricas y no consideran los contextos específicos, las necesidades particulares ni las problemáticas que enfrenta el profesorado de educación básica (Alliaud y Vezub, 2014; Bazán *et al.*, 2010; Gómez, 2023; Manrique-Bandala y Huerta, 2023; Romero, 2022; Vezub, 2013, 2020).

Por otro lado, el profesorado resalta como otro aspecto positivo la didáctica del diplomado, destacando la integración de contenidos teóricos relevantes con actividades prácticas, el dinamismo, el diseño atractivo del curso, la realización de actividades replicables con el estudiantado, la promoción del autoaprendizaje, la retroalimentación constante entre el profesorado y la oportunidad de desarrollar el proyecto comunitario en cada sesión:

> Me gustó porque yo me preparaba un día antes, pues era tanto también, a lo mejor, el ir bien preparado al diplomado, que yo lo leía un día antes, buscaba en internet conceptos y todo lo que se tenía para poder yo llegar y tener ideas, porque me sentía

> en los primeros días que, como que, ¡ay, de qué voy a hablar!, ¡qué voy a decir! (EP_J.R._H_34)
>
> Siempre nos daba la participación a que expresáramos nosotros, o sea, siempre nos dejaba expresarnos, entonces, eso también era bueno, porque buscaba a quien comentara sus experiencias, escuchábamos la de los compañeros, y eso también enriquecía, porque, por ejemplo, las propuestas de la maestra, de la chinita, yo varias dije, “ay, esa es buena”, o sea, yo de las propuestas que hacían, yo varias las anoté, dije, es que esas propuestas son buenas y te enriquecen, o sea, ¿verdad? (EPE_M.G._M_34)
>
> Me gustaron mucho las actividades que se proponían, porque incluso de esas también nos podíamos nosotros al momento de realizar nuestro proyecto, como un poquito de decir, mira, esta actividad la trabajamos de manera correcta, nos motivó, entonces también puede ser que la apliquemos de tal forma con los alumnos, entonces fue como un, ahora sí como una visión más de cómo aplicar a los chicos actividades relacionadas con estos temas de género. (ES_T.G._M_4)

Es importante destacar que la retroalimentación desempeña un papel crucial en los procesos formativos, ya que no sólo favorece la motivación del profesorado, sino que también facilita el logro de aprendizajes que les permiten fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes (Gómez, 2023; Manrique-Bandala y Huerta-Domínguez, 2023; Ornelas *et al.*, 2016). Marcelo y Vaillant (2009) plantean que resulta fundamental crear espacios formativos que valoren la experiencia docente. Dichos espacios deben fomentar el intercambio de experiencias entre pares, el autoaprendizaje y la reflexión constante sobre la práctica, contribuyendo a la resignificación de la labor docente y al crecimiento tanto personal como profesional del profesorado.

Los comentarios y testimonios de las personas participantes resaltan la importancia de la retroalimentación y la necesidad de espacios formativos que favorezcan el aprendizaje continuo, lo que, en última instancia, contribuye a un proceso de formación integral.

Retos

Las personas participantes también mencionaron haber enfrentado retos durante el desarrollo del diplomado, los cuales son clave para comprender su valoración del programa. Estos desafíos podrían requerir el diseño de estrategias pedagógicas/didácticas para aplicar en futuras ediciones del programa o en su replicación en otros contextos, con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, destaca la importancia de la comprensión de ciertos conceptos, lo que permite su posterior incorporación:

> Pues yo siento que, al principio, porque confundía los términos, entonces, pues decía, ay, como género, sexo, así como decía, yo creo que es prácticamente casi lo mismo, identidad, decía, ay, no, pues es que estamos hablando de lo mismo a final de cuentas, ¿no? Ya una vez que ya se comprendió pues lo que eran los principales conceptos, ya

> comprendí más pues el objetivo también de lo que fue el diplomado y las temáticas. (ES_T.G._M_4)
>
> Creo que los conceptos, tal vez entender un poquito a qué se refería cada concepto. Eh... fue donde yo me conflictué un poco porque mi planeación o las planeaciones que nosotros hacemos para... pues para llevarlas a cabo en la escuela, pues es un po... es diferente a armar un proyecto. Que como ahorita los... la planeación está basada en proyectos, pues realmente, pues la planeación es un mini proyecto, se podría decir. Pero ya el proyecto del diplomado, pues es más... como más específico en ciertos conceptos, que es lo que a mí… nada más era entender como qué significaba cada uno y ya una vez que ya se desglosó como en esto, ocupo esto, en esta fase de planeación, intervención, entonces ya me aterricé. (EP_E.V._M_18)

Los testimonios reflejan algunas dificultades para integrar los conceptos abordados en el desarrollo del proyecto comunitario con perspectiva de género, elaborado como parte del diplomado. Además, señalan retos específicos relacionados con la aplicación de la metodología de planeación por proyectos propuesta por la NEM (SEP, 2022), en particular, para articular el producto final.

Si bien la mayoría de las personas entrevistadas manifestaron un interés inicial por participar en el diplomado, un tema recurrente fue la percepción de una resistencia generalizada por parte del magisterio a formarse en temas de género:

> Yo aquí fui porque digo tenía necesidad, y ya vi que yo no tenía una formación ahí, dije, “bueno, voy”. Pero a lo mejor hay gente que dice, “yo, ¿para qué?, yo no, yo soy así, yo tengo mi idea”. O sea, a lo mejor la resistencia, si se hiciera obligatoria, ah, ¿por qué nos trajeron a esto? Nos quieren ideologizar, no sé cómo se diga la palabra, este, y ese tipo de choques que va a haber contra gente que a lo mejor no quiera ver la realidad, o quiera seguir con sus ideas. Yo pienso que ese va a ser el principal desafío. Y, pues, organizar. El desafío de organizar para todo el magisterio, o sea, un curso que sea válido para los maestros de [Localidad], de acá, de allá, de diferentes comunidades, que todos adapten lo que están viviendo en su realidad. (EP_J.L._H_18)

En este sentido, es importante que futuras investigaciones profundicen en esta percepción y en los factores que generan tales resistencias al interior de la comunidad docente. Siguiendo a Parga (2018), estas resistencias pueden entenderse como fronteras de género, asociadas a actitudes que dificultan la integración de enfoques de igualdad, inclusión y diversidad en la práctica educativa del profesorado.

Aspectos por mejorar del diplomado

Las personas entrevistadas señalaron algunas áreas de oportunidad o aspectos de mejora que podrían aplicarse al diplomado y que también podrían ser considerados en futuros programas de formación continua con perspectiva de género. En primer lugar, se mencionó la organización de las actividades, destacando la necesidad de generar más espacios de trabajo en el aula, ampliar el tiempo dedicado a los contenidos, dividir los contenidos según el nivel educativo y considerar la carga adicional que implica para el profesorado participar en actividades de formación continua:

> Más tiempo, más tiempo porque realmente en lo personal sí me... hay demasiada información sobre el tema, demasiadas cosas nuevas sobre el tema, demasiadas dudas y preguntas todavía, y quizá con un poco más de tiempo en el diplomado, de ver cada tema de manera más profunda, apoyaría mejor […] Ver los temas a profundidad, uno por uno, y no así tan carreriado y meterle tantísimo de uno solo porque eso sí me llegó a confundir un poco más. (EP_E.R._M_22)
>
> Hay algunos que tal vez están más para, digamos, como soy de primaria, hay algunos que quizás sean más para secundaria o para prepa, porque, por ejemplo, los términos de *queer* y todo eso no se reflejan todavía en primaria. Tal vez por la misma edad de los niños, pero de que son temas actuales, por supuesto que son temas actuales porque están sucediendo. (EP_E.R._M_22)
>
> Lo único que sentí que me faltó, este, los tiempos, los tiempos, bueno, no entré ninguna videollamada, sí tuve la intención, pero como decía, ¿no tiene dudas?, no, pues no tengo dudas, todo lo tengo bien claro, pero, pero este, los tiempos, pues llegaba, llegó seis y media, siete aquí, entonces, pues ya no, llego a la casa y ya, todo, “mamá esto, mamá lo otro”, o sea, lo que hay ya de casa, y ya me olvido del trabajo, y estoy allá y me olvido de la casa, entonces, digo, este, ya estoy aquí ahora sí lo que quiera, ¿no? Entonces, el tiempo es lo único que no me permitía. (EPE_M.G._M_34)

Investigaciones previas han identificado que la carga excesiva de trabajo constituye una limitante para la participación del profesorado en programas de formación continua (Manrique-Bandala y Huerta-Domínguez, 2023), al igual que la falta de apoyo institucional (Ornelas *et al.*, 2016). En el caso de las profesoras que ejercen la maternidad, las dobles o triples jornadas laborales (trabajo remunerado, labores domésticas, crianza) pueden obstaculizar aún más su participación, como lo expresa una de las participantes. Esto repercute a largo plazo en los procesos de promoción docente y en la mejora de sus condiciones salariales y laborales. Asimismo, la duración de los programas de formación continua puede dificultar o limitar la transferencia y aplicación de los conocimientos adquiridos (Cano, 2016).

Las personas participantes de la investigación también subrayaron la importancia de implementar acciones y programas de que den continuidad al diplomado:

> Estoy a la espera de un nuevo diplomado que pueda complementar las ideas que ya tenemos con unas nuevas o darle continuidad quizá al proyecto que ya llevamos. Quizá para revisar qué aprendimos, cómo se terminó, cómo se cerró y darle el seguimiento adecuado. Creo que esa sería una parte interesante. Como ya hice esto, ahora hay que analizar lo que podemos implementar, qué podemos mejorar o cuál sería nuestro nuevo objetivo a partir de lo que ya hicimos. (EST_L.R._H_4)

No obstante, persiste la falta de un seguimiento efectivo por parte de las instituciones y autoridades educativas en relación con los procesos de formación continua (Cervantes, 2020; Manrique-Bandala, 2021; Messina, 2001; Navarrete-Cazales, 2023; Zamora-Alvarado y Juárez, 2022). La oferta formativa cambia cada año, sin garantizar la continuidad de los programas previos. Además, las evaluaciones suelen centrarse únicamente en estadísticas o en los niveles de satisfacción de quienes participan, lo que dificulta identificar las necesidades específicas del profesorado, impulsar ajustes pertinentes y promover procesos sostenidos de mejora (Cano, 2016; Gómez, 2023; Jiménez y Torres, 2019; León y Cordero-Arroyo, 2024; Ornelas *et al.*, 2016; Romero, 2022; Vezub, 2013).

Por último, el profesorado destacó como una acción relevante, para futuros programas de formación continua con perspectiva de género, la inclusión de nuevos temas que puedan generar interés y reflexión entre la comunidad docente, y que puedan ser utilizados y replicados en proyectos para trabajar estos temas con el estudiantado en el aula:

> Hay muchos temas también relacionados con el feminismo y con la violencia de género que tienen que ver entre las mujeres, pues hacernos fuertes, y eso me hubiera gustado que también en el diplomado se hablara un poco sobre feminismo, pero esta parte de sororidad y esos términos que creo yo que son nuevos porque nunca los había escuchado, y como creo que eso también podría fortalecer, o sea reforzar el empoderamiento o ser parte del empoderamiento. (EP_L.C._M_12)

Relevancia

Igualmente, el profesorado reflexionó sobre la importancia de la formación continua con perspectiva de género en la educación básica, destacándola como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional y la adaptación a los cambios socioculturales. En este sentido, se subrayó que dicha formación es crucial para transformar las prácticas pedagógicas y fomentar una educación más inclusiva y equitativa:

> Porque los tiempos van cambiando, entonces al momento de cambiar la forma o la dinámica que estamos llevando en la sociedad, pues también va cambiando la forma en que vamos a interactuar, en la forma en que vamos a enseñar a nuestros alumnos, la forma en que nos vamos a empezar a comunicar con los demás, y siempre estar

> abierto a nuevas posibilidades, nos va a ayudar a crecer como personas y a crecer como profesionales. (ES_T.G._M_4)
>
> Primero, intentar o hacer, reflexionar a todos que ya es una situación social, mundial, que existe y que la tenemos que ver y que tenemos que trabajar en ello para que nuestra sociedad verdaderamente lleve ese cambio, esa revolución a una nueva vida. Porque mientras no recapacitemos los maestros, mientras estemos en el hermetismo de no cambiar y de no ver esta situación que ya existe, no va a existir el cambio, no va a haber una revolución, no va a haber una mejora en la sociedad. Desde nuestra escuelita, hacer que esa revolución se vaya dando, ¿no? Y que vaya desde nuestra escuelita hacia la sociedad en general. (EST_A.Z._M_39)

De igual manera, se reconoció la relevancia de esta formación en el contexto actual de violencia que afecta al país y que se replica dentro de las escuelas:

> Pues no sé si otros años se llevaron a cabo, yo no había visto en las ofertas un proyecto así. Creo que es importante, muy importante, porque ahorita en la actualidad nuestra sociedad, sobre todo las escuelas, tienen índices de violencia muy marcados. Entonces, es algo urgente, o sea, es algo prioritario. Las escuelas deben trabajar estos temas. (EP_E.V._M_18)

Los testimonios recogen la autopercepción del profesorado como un agente fundamental para la promoción de la igualdad de género y su rol en la prevención de la violencia, la discriminación y la estigmatización hacia los grupos minorizados, tal como lo han señalado diversas investigaciones (Fernández *et al.*, 2022; González-Gil y Martín, 2014; Morgade y Fainsod, 2015). Las personas entrevistadas señalaron la pertinencia de hacer obligatoria la formación del profesorado en igualdad de género, así como la necesidad de integrarla desde la formación inicial:

> Creo que estos programas son bien importantes, digo, ahorita son de manera voluntaria, pero en algún momento se tendrán que hacer un…o sea, los Consejos Técnicos, qué sé yo, o sea, en algún consejo técnico que sea como de manera obligada, este, tratar estos temas. (EP_E.V._M_18)
>
> Procurar que no nada más los maestros que escojan el diplomado, sino que todos los maestros tengan esa formación, porque es necesario… que la tengamos desde la filosofía, el conocimiento de que existe, de que hay que valorarlo, hay que trabajarlo, es parte de la humanidad y lo tenemos que ver. Entonces, yo digo que no nada más sea un diplomado, sino que haya una formación real y no nada más de los maestros en servicio, sino de los maestros que ya se están preparando desde las normales… para

> que cuando el maestro ya entre en función o en servicio, el maestro ya vaya seguro de su trabajo, vaya con ese conocimiento y lo haga más sencillo, más fácil. (EST_A.Z._M_39)

Se deben ponderar las posibles repercusiones de hacer esta formación obligatoria, especialmente considerando la resistencia que ya existe dentro de la comunidad docente ante los temas de género. Esto plantea preguntas sobre cómo esta medida podría impactar dentro de un esquema de carrera docente credencialista-meritocrático, y qué consecuencias podrían derivarse de esa resistencia.

Discusión y conclusiones

En este artículo, se examinaron las valoraciones de docentes que participaron en un diplomado de formación continua con perspectiva de género, abordando los aspectos positivos, desafíos, áreas de mejora y relevancia. La investigación se llevó a cabo como un estudio cualitativo descriptivo con perspectiva feminista, buscando contribuir al incipiente campo de estudios sobre la formación continua del profesorado y servir como referencia para el diseño e implementación de futuras acciones en este ámbito.

Los hallazgos coinciden con investigaciones previas (Cano, 2016; Reza *et al.*, 2023; Vaillant, 2020) que destacan el papel clave de las personas formadoras en los procesos de formación docente. A nivel nacional, la SEP no ha establecido lineamientos claros que regulen los criterios utilizados para seleccionar a las personas formadoras y sobre los procedimientos para asignar los programas por impartir, lo que repercute en la calidad de la formación que recibe el profesorado a nivel estatal.

Se subraya la relevancia de llevar a cabo diagnósticos que identifiquen de manera precisa las necesidades e intereses del profesorado (Manrique-Bandala y Huerta-Domínguez, 2023) para el diseño de programas de formación continua contextualizados y para la implementación de una formación docente situada que considere las experiencias y saberes previos de los docentes, así como las particularidades de su entorno educativo (Escudero, 2022; Vezub, 2021). Coincidimos con Dunrauf y Cordero (2020) en que la implicación del profesorado en la toma de decisiones sobre los procesos formativos es esencial, ya que contribuye al fortalecimiento de su autonomía, un principio clave promovido por la NEM (SEP, 2022).

A partir de estos hallazgos, también surge la necesidad de cuestionar los modelos tradicionales de formación que se basan en una lógica experto-aprendiz. Estos modelos tienden a convertir al profesorado en personas receptoras pasivas de contenidos o en ejecutoras de planes y programas que deben aprender a dominar acríticamente a través de los procesos formativos (Barba-Martín *et al.*, 2016; Gómez, 2023). En contraposición, resulta fundamental promover espacios de formación que reconozcan la experiencia docente, fomenten el intercambio de saberes entre pares, favorezcan el autoaprendizaje y promuevan una reflexión sostenida sobre la práctica. De esta forma, no sólo se contribuye a la resignificación de la labor docente, sino que se favorece el crecimiento personal y profesional del profesorado.

Por otro lado, los resultados del estudio también ponen de manifiesto la necesidad de formular propuestas formativas que faciliten la apropiación del nuevo plan de estudios por parte del profesorado, así como de las metodologías propuestas para el trabajo docente. Esta necesidad sigue siendo evidente en el profesorado en servicio, especialmente en lo que respecta a la dificultad para implementar la planificación por proyectos, lo que refleja una debilidad en la formación actual que debe ser abordada.

Asimismo, se identifican dificultades y obstáculos que afectan la participación del colectivo docente en los procesos de formación continua que difieren en función del género. En este sentido, es fundamental que las instituciones y autoridades educativas implementen acciones compensatorias que favorezcan el acceso y promuevan una participación equitativa, garantizando así la inclusión de las profesoras en estos procesos formativos.

Por otro lado, la investigación remarca la falta de seguimiento y evaluación en los procesos de formación continua por parte de las instituciones y autoridades educativas, en alineación con otras investigaciones (Cervantes, 2020; León y Cordero-Arroyo, 2024; Manrique-Bandala, 2021; Navarrete-Cazales, 2023; Zamora-Alvarado y Juárez, 2022). En el estado de Colima, la oferta formativa para el profesorado varía considerablemente cada año, sin garantizar la continuidad de los programas previos. En 2024, la formación continua fue coordinada por una empresa privada seleccionada a través de un proceso de licitación. Esto contrasta con lo ocurrido en 2023, cuando los cursos fueron desarrollados por docentes con experiencia en su impartición, conocimiento del contexto educativo y una comprensión más cercana de las necesidades del profesorado.

Esta situación contradice los principios establecidos en la NEM (SEP, 2022) y en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023 (SEP, 2023), que enfatizan la importancia de programas de capacitación contextualizados. Como consecuencia, no fue posible diseñar ni implementar un diplomado que diera continuidad al programa analizado en este artículo. Además, esta situación evidencia que los procesos de formación continua no solo están determinados por las políticas educativas, sino también por decisiones presupuestarias, lo que deja en un segundo plano las necesidades del profesorado. Finalmente, los testimonios de las personas participantes refuerzan la relevancia de implementar programas de formación continua con perspectiva de género a nivel básico, que impulsen al colectivo docente a involucrarse activamente en la resolución de problemáticas contextualizadas y a esbozar soluciones frente a las desigualdades de género.

Los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia la necesidad de que las políticas públicas en materia de formación docente garanticen programas de capacitación continua con criterios de pertinencia y calidad. La fragmentación en la oferta formativa y la falta de lineamientos claros por parte de la SEP para la selección de personas formadoras reflejan la ausencia de una política integral que asegure la coherencia y continuidad de estos procesos. En este sentido, es fundamental que las políticas de formación continua incorporen mecanismos de regulación y evaluación que permitan establecer estándares para la selección de personas formadoras y asegurar la alineación de los programas con las necesidades reales del profesorado y los principios de la NEM. Asimismo, se requieren estrategias de financiamiento sostenibles que generen perjuicios en la calidad de los programas.

Desde una perspectiva de política pública, resulta esencial incorporar un enfoque interseccional en la formación continua del profesorado, particularmente en lo que respecta a la equidad de género. La identificación de barreras diferenciadas en función del género para el acceso a estos programas sugiere la urgencia de diseñar medidas compensatorias que promuevan la participación equitativa del profesorado. Esto implica, por un lado, garantizar condiciones materiales adecuadas para su acceso, como flexibilidad horaria y apoyos institucionales, y, por otro, asegurar que los contenidos formativos incorporen una perspectiva de género que permita al profesorado reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas. De esta manera, las políticas públicas en formación continua fortalecerán la profesionalización docente y contribuirán activamente a la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Como fortalezas de esta investigación, consideramos nuestro planteamiento ético y responsabilidad política al realizar el estudio, así como la meticulosidad con la que fueron planificadas e implementadas las diversas etapas de la investigación. Como en toda

investigación, la muestra fue autoseleccionada; en ese sentido, este estudio comparte las limitaciones derivadas de la colaboración interesada de sus participantes (Guest *et al.*, 2006). Fue posible mitigar eventuales sesgos de la muestra, a través de la triangulación teórica y entre investigadoras.

Una posible limitación de esta investigación es el potencial sesgo en los discursos de las personas participantes, dado que las entrevistas fueron realizadas por la misma persona que diseñó e impartió el diplomado. Esta situación podría haber influido en sus respuestas, generando un efecto de deseabilidad social. No obstante, en la investigación cualitativa, se reconoce que la deseabilidad social es una dimensión inherente a las interacciones humanas y, en lugar de considerarla un obstáculo, se trabaja con ella como parte del análisis de los datos (Paulhus, 2002).

Como líneas de investigación futuras, consideramos clave profundizar en el impacto y la evaluación de los procesos de formación continua, siendo este un campo de estudio incipiente. En particular, es necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar estos procesos de manera sostenida. Además, es fundamental llevar a cabo investigaciones que incluyan la perspectiva del profesorado sobre su experiencia formativa, lo que enriquecería la comprensión de los efectos y la relevancia de estos programas. En este sentido, nos parece esencial indagar sobre el impacto de la formación continua con perspectiva de género, un área en la que las experiencias documentadas son aún escasas y puntuales. Este tipo de investigaciones permitirá avanzar en la comprensión de las necesidades y desafíos específicos del profesorado en cuanto a la igualdad de género.

Inmensidad, pintura asfáltica y acrílicos. **Rosa Leher**

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Vezub, L. F. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *5*(1), 31-46. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=5367406

Arthur, W. F. (2005). What is Dialogical Research, and Why Should We Do it? Keynote Address: Sixth International Advances in Qualitative Methods Conference. *Qualitative Health Research, 15*(17), 964-974. https://doi.org/10.1177/1049732305279078

Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 161-175. https://doi.org/10.18172/con.2769

Bazán, A ., Castellanos, D., Zariñana, Galván. G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 83-100. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006

Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(2), 133-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5403894

Cervantes, E. (2020). Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, (55), 1-19. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-011

Cordero-Arroyo, G. y Vázquez, M.D.A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.

Cordero-Arroyo, G., Jiménez, J., Navarro, C. y Vázquez, M. A. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. INEE.

Cordero-Arroyo, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Educación y Desarrollo*, *32*, 5-10. https://www.researchgate.net/publication/330913147_La_formacion_continua_y_la_evaluacion_del_desempeno_docente_en_el_Marco_de_la_Reforma_Educativa_mexicana

Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia. *Education Policy Analysis Archives*, *27*, 44-44. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4323

Delgado, A. E. (2023). Retos de la formación de docentes en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelíneas*, *2*(1), 40-53. https://doi.org/10.56368/Entrelineas214

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Díaz-Barriga, A., Dussel, I., Acevedo, A., Gallardo, A. L., Andere, E., Orozco, B., Candela, A., Inclán, C., Casanova, H., y De Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudios 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, 45(180). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Dunrauf, A. y Cordero, S. (2020) Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka, 17*(1). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1602

Escudero, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado: Ampliando miradas, decisiones y prácticas coherentes. *Innovación educativa*, (32). https://doi.org/10.15304/ie.32.8719

Facultad de Pedagogía Ucol. (2023, 8 de diciembre). *Seminario Interinstitucional sobre Formación Docente "Educación en la igualdad de género a través de la Filosofía para Niños, Niñas y Jóvenes"* [Video]. https://www.facebook.com/100009215258956/videos/230735610042351

Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruíz, M. E . (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *11*(2), 81-97. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco Malentendidos acerca de la Investigación Mediante Estudios de Caso. *REIS, 106*(4), 33-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717667002

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Gómez, L. A. (2023). Formación en servicio de docentes de la educación básica: revisión sistemática. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, *3*(2), e25329-e25329. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25329

González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28. https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1151

Hammersley, M. (2007). The Issue of Quality in Qualitative Research. *International Journal of Research & Method in Education, 30*(3), 287-305. https://doi.org/10.1080/17437270701614782

Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a10.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía . (s.f.). Profesores y especialistas en docencia. *DataMéxico*. https://tinyurl.com/37d5r5az

Jiménez, D. A. y Torres, M. G. (2019). Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México. *Contraste Regional*, *7*(14), 135-162. https://tinyurl.com/z97k7nuk

León, R. y Cordero-Arroyo, G. (2024). Aproximaciones al estudio de la transferencia y su evaluación en el campo de la formación docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *15*, e1954-e1954. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1954

Manrique-Bandala, E.R. y Huerta-Domínguez, L. (2023). ¿Qué plantea para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de la educación básica el actual modelo educativo mexicano?: un análisis. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, *8*(8), 59-83. https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/142

Manrique-Bandala, E. R. (2021). Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, *6*(6), 46-72. https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/96

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo

Mejía, J. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones sociales, 4*(5),165-180. https://doi.org/10.15381/is.v3i3.6659

Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica en América Latina (1990-2000)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161666_spa

Morgade, G. y Fainsod. P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62. https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460

Navarrete-Cazales, Z. (2023). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183. https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los Estudios de Caso en la Investigación Sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa Ediciones.

Ornelas D., Cordero-Arroyo, G. y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, *38*(154), 57-75. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000400004&script=sci_arttext

Parga, L. (2018). Género y formación docente: un campo en construcción. En A. L. Rosales y E. Tapia (Coords.), *Sexualidades y género marginados: Educación, identidades y políticas LGBT* (pp. 129-151). Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos. https://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/145534

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. En H. I. Braun y D. N. Jackson (Eds.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (pp. 49-69). Lawrence Erlbaum Associates.

Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: Algunas Notas Históricas, Epistemológicas y Metodológicas. *Educaçao & Realidade, 42*(3), 821-840. https://doi.org/10.1590/2175-623667609

Quaranta, G. (2021). Clase 10: Criterios de Calidad en la Investigación de Estudios de Caso. *Especialidad en Metodologías de la Investigación Social*. CLACSO.

Reza, R. A., Zamudio, A. y Chávez, M. D. (2023). Oportunidades de actualización para docentes de Educación Básica en la Ciudad de México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, *5*(9), 119-139. https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2023.5.9.250

Romero, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Education policy analysis archives*, *30*, 113-113. https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/T8hZPKAJ2O-ENFC_2023.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública . https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/

Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata S.L.

Vaillant, D. (2020). Encuentro 2. Formación continua de docentes. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 53-57). Organización de Estados Iberoamericanos, MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf

Verd, J. M. (2021a). Clase 5: Los Estudios de Caso como Diseño Investigativo. *Especialidad en Metodologías de la Investigación Social. CLACSO.*

Verd, J. M. (2021b). Clase 6: Los Diseños de Casos Múltiples o Comparados. *Especialidad en Metodologías de la Investigación Social. CLACSO.*

Vezub, L. (2021). Investigar la formación continua y fortalecer el campo de la formación docente. En G. Cordero-Arroyo, J. García-Poyato y K. Rivera (Coords.), *Evaluación de la formación continua de docentes: investigaciones desde la Escuela Normal de Baja California* (pp. 29-34). Juan Pablos Editor.

Vezub, L. (2020). Formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 84-94). Organización de Estados Iberoamericanos, MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf

Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratiorio en 13 países. IIPE-UNESCO. Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, *6*(1), 97-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761573

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, *11*(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102

Yin, R. K. (2008). *Case study research, design and methods*. Sage.

Zamora-Alvarado, L. y Juárez, L. G. (2022). Modelo de Formación Continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México? *Atenas*, *2*(58), 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8761417

Agradecimientos

Nuestro profundo agradecimiento a las y los docentes que participaron en las entrevistas, por compartir generosamente sus experiencias y por recordarnos que la docencia sigue siendo una herramienta poderosa para transformar la realidad. Su compromiso nos renueva la esperanza en nuestra labor educativa.